

Du français langue étrangère au français langue maternelle et langue seconde : actualité des simulations globales

Les simulations globales ont vu le jour il y a trente ans environ au BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Culture française), un important laboratoire d'innovation didactique pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Depuis une vingtaine d'années, cette méthodologie connaît également un certain succès à l'école, au collège ou au lycée, étant désormais appliquée à l'enseignement du français langue maternelle (FLM) et du français langue seconde (FLS).

Actuellement, la “simulation globale” n'est certes pas pratiquée par tous. Mais il faut bien avouer que le transfert méthodologique du français langue étrangère au français langue maternelle est pleinement réalisé, comme en témoignent plusieurs sites web de différentes académies, qui proposent soit une initiation méthodologique à la simulation globale, soit des comptes-rendus d'expériences conduites dans des classes précises.

Dans ce contexte, nous évoquerons brièvement ce qu'est une simulation globale classique pour nous focaliser sur les évolutions récentes de cette méthodologie. Ces évolutions, nettes du côté du français langue étrangère, seront vraisemblablement les tendances à venir en français langue maternelle et en français langue seconde. Nous nous pencherons donc sur les transferts à attendre du FLE au FLM et sur les prolongements possibles en direction du FLS (CLIN et CLA).

I. La simulation globale “classique”

On ne peut évoquer la méthodologie des simulations globales sans renvoyer au BELC et aux deux figures majeures que sont F. Debyser et J.-M. Caré. Principaux artisans de cette méthodologie, ils ont multiplié les expériences et les écrits, puis publié – ou inspiré – un ensemble de livrets pédagogiques permettant de “monter” des simulations globales variées : *L'immeuble*, *L'hôtel*, *L'entreprise* ... servant tour à tour de lieux cadres aux simulations proposées. Ces titres sont rassemblés dans la collection *Simulations globales* chez Hachette FLE.

A l'origine, la méthodologie visait des professionnels qui pouvaient ainsi apprendre le français dans des situations très proches de leur contexte de travail. Si les simulations globales ont été pratiquées, par la suite, aussi bien avec des enfants que des collégiens et des lycéens ou des étudiants d'universités, les techniques de simulation s'inscrivent à leurs débuts dans le champ de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) adressé à des publics adultes, insérés dans des trajectoires professionnelles. En effet, l'intérêt de ces simulations est qu'elles conduisent l'apprenant à réagir à une situation complexe et le préparent ainsi même à se construire une compétence globale intégrant et mobilisant des savoir-faire parcellaires. Aussi n'est-il pas étonnant que l'on ait songé à recourir aux techniques de simulation dans l'enseignement d'une langue étrangère à des publics spécialisés pour lesquels l'utilisation de la langue étrangère est intimement liée à la réalisation de savoir-faire divers.” M. Darot (1990) : “Les techniques de simulation du fle à des publics spécialisés”, *Le français dans le monde*, n° spécial d'août septembre.

Cela étant, la simulation globale se différencie de l'étude de cas par son caractère ludique et évolutif, parfois très éloigné de la réalité. Dans l'étude de cas, l'enseignant distribue un dossier de travail au départ. Dans la simulation globale, ce sont les apprenants, sous la houlette de l'enseignant, qui construisent pas à pas une sorte de “méga jeu de rôles”, pour l'établissement duquel il n'est pas exclu de procéder à plusieurs mini jeux de rôles

intermédiaires. Le caractère “ global ” de la simulation tient au fait qu’écrit et oral sont sans cesse entremêlés comme dans la réalité. Par ailleurs, rien n’échappe à la simulation : le décor, les identités, les écrits, les conversations quotidiennes, les données statistiques, les sites web, tout est happé dans cette formidable “ machine à former ” qu’est la simulation.

I. 1. Principes de la simulation globale

Plusieurs sites relevant du Ministère de l’éducation nationale s’attachent à définir dans ses grandes lignes la méthodologie. Une fiche du Casnav de l’académie de Créteil est consacrée à la question.

[\[www.ac-creteil.fr/casnav/pdf/fichese3.pdf\]](http://www.ac-creteil.fr/casnav/pdf/fichese3.pdf)

Un enseignant de l’académie de Rennes, du lycée professionnel de Loudéac, produit un article assez complet sur la question, dans le site de cette académie.

[\[Atv2.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm\]](http://Atv2.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm)

Pour notre part, c’est un ouvrage de synthèse (F. Yaiche, 1996), *Les simulations globales, mode d'emploi* qui servira de référence tout au long de cette mise au point. Sa quatrième de couverture définit comme suit la simulation globale : “ Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, un paquebot, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants. Utilisez ce lieu-thème comme un lieu de vie pour localiser toutes les activités d’expression écrite et orale, toutes les activités de communication générale et spécialisée. Vous obtenez ainsi une "simulation globale", méthodologie élaborée au BELC et pratiquée depuis vingt ans par des apprenants de français (langue étrangère et langue maternelle), en formation initiale ou en formation continue ”.

On retrouve dans cette définition les principales étapes qui constituent le canevas de toute simulation : planter le décor, le faire habiter par des personnages (avec leur identité, leur C.V., leur caractère), faire prendre vie au tout (en imaginant les relations entre les personnages, leur rôle dans ce décor) puis choisir un scénario (qui permet de mettre en perspective les principales séquences de la simulation).

Comme le remarque F. Yaiche, les simulations globales ne sont pas forcément réservées à des espaces et à des situations professionnels : l'immeuble, le village sont des possibilités non négligeables, à côté d'autres lieux-thèmes comme l'hôtel, l'entreprise, la conférence internationale et l'hôpital. Mais arrêtons-nous sur les différents lieux-thèmes des simulations globales.

Les lieux-thèmes

Parmi les lieux couramment choisis en FLM pour établir une simulation globale, on compte le village, l’immeuble, l’île. Une excellente vitrine de ce que peut donner une simulation globale ancrée dans un village est “ Le village virtuel : une simulation globale pour apprendre à devenir citoyen (collège B. Palissy)”, à découvrir sur le site : innovalo.scola.ac-paris.fr qui présente les productions des élèves. La déclinaison des lieux-thèmes est cependant plus large : le site de l’académie de Nancy-Metz

[\[ac-nancy-metz.fr/enseign/Lettres/Inspection/FrTroisième/Analytique/Exemples_simulations_globales.htm\]](http://ac-nancy-metz.fr/enseign/Lettres/Inspection/FrTroisième/Analytique/Exemples_simulations_globales.htm)

propose par exemple des simulations de procès ou de parc naturel. Ailleurs, à l’institut français d’Istanbul, c’est un café bordelais qui sert de cadre imaginaire à une simulation pour un public de FLE.

[\[http://membres.lycos.fr/lemarquepage/pedago/1cafe/cafe.htm\]](http://membres.lycos.fr/lemarquepage/pedago/1cafe/cafe.htm)

Autant d’invitations stimulantes à pratiquer la simulation globale. Mais quel que soit le lieu thème, deux options distinctes existent : celle d’une simulation réaliste (située par exemple dans une ville qui existe, comme Paris) ou celle d’une simulation fiction (consistant à inventer

une ville en France ou à l'étranger, voire sur une autre planète). Un décalage temporel est également possible : on peut choisir un village d'autrefois (comme cela est rapporté dans le site consacré aux Hauts de Blémont, pour l'académie de Metz-Nancy) ou se projeter dans l'avenir. Ces différentes possibilités donnent des tours variés aux simulations : les simulations réalistes imposent des recherches de documents, éventuellement une collaboration avec l'enseignant d'histoire tandis que les simulations fictions orientent vers la construction de micro-sociétés avec leurs législations, leurs rites, leurs débats. Mais quel que soit le cadre de l'action, le mode de progression suit un "canevas d'invention".

Le canevas d'invention

Toute simulation globale, une fois le lieu-thème choisi, est organisée selon un canevas d'invention type. A l'origine, les didacticiens du BELC prévoyaient le mode de progression suivant :

1. Planter le décor
2. Faire habiter le décor
3. Meubler le décor
4. Choisir une chronologie.

On sait maintenant, avec le retour des différents terrains, que si l'on suit ce schéma d'organisation la phase 1 occupe beaucoup de temps : on choisit par exemple un nom pour une agence de voyages, on en dessine le logo, on fait le plan de l'agence, etc. La phase 2, qui permet aux apprenants d'endosser des identités fictives, est aussi relativement développée : cartes d'identités, portraits, journal intime, cv, demandent des dizaines d'heures de lecture et d'écriture. La phase 3 consiste souvent à approfondir la phase 1. Dans le cas de l'agence de voyages, on rédige des prospectus, des brochures ; on envoie des fax de réservations, on répond à des lettres de réclamation... Ce n'est qu'en phase 4 que l'on envisage un scénario pour la scène finale. Avec une telle architecture, rien d'étonnant à ce que certaines simulations globales "classiques" aient pris parfois l'allure d'un atelier d'écriture, la scène finale étant reléguée aux dernières heures de formation (voire "oubliée", faute de temps) ; de même, le travail oral pouvait aussi être assez réduit. Ce qui explique vraisemblablement les récents infléchissements connus par la méthodologie (cf. II).

I.2. Avantages et difficultés

Pour avoir pratiqué la simulation globale au collège en classe de 4^{ème}, nous pouvons témoigner des atouts de cette méthodologie : motivation des étudiants, caractère extrêmement, architecturé de la progression de cours, alternance harmonieuse de l'écrit et de l'oral, intégration d'élèves en rejet scolaire etc. La simulation figure d'ailleurs dans les compléments aux instructions officielles de 4^{ème}/3^{ème} et dans les accompagnements des programmes 5^{ème}-4^{ème} de français :

" Suggestion de séquence : " simulations globales "

On a déjà proposé en 6^{ème} la possibilité d'organiser une séquence autour d'une simulation globale. Cette technique peut aussi être mise en œuvre en 5^{ème}. Elle consiste, rappelons-le, à mettre en place un scénario-cadre qui permet aux élèves de la classe de créer un univers de référence (un village, un immeuble, une île, par exemple, ou une Utopie en relation avec des œuvres de la Renaissance.), de construire cet espace et d'en nommer les parties (rues, quartiers, par exemple), d'y installer des personnages en interaction en s'attribuant des identités fictives et d'y simuler toutes les activités de discours (lecture, écriture, oral) que cet univers est susceptible de générer : recherche de documents, débat, journal intime, lettres, articles de presse, rumeurs, lecture de textes littéraires, etc. La rencontre des différents

personnages en interaction suscite des événements prévisibles ou inattendus pouvant donner lieu à une trame romanesque. ”

La richesse et la souplesse de la simulation globale sont ici mises en avant. Cependant, la méthodologie –sous sa forme classique et traditionnelle - peut parfois comporter ses surprises. Sans aborder dans le détail toutes les subtilités didactiques relatives à la conduite d’une simulation globale, nous voudrions évoquer ici quelques traits caractéristiques de sa mise en œuvre. On retiendra pour l’essentiel que la dimension psychoaffective de l’enseignement est fortement sollicitée par ce type de méthodologie.

Un changement d’identité

Comme le souligne F. Yaïche, le choix des identités fictives (dans la phase 2 du canevas d’invention) est un moment délicat. Les élèves ont tendance à aller tous vers les mêmes stéréotypes (stars de la chanson, du football). Qui plus est, nous avons constaté pour notre part que les élèves se projetaient dans des personnalités à leur exact opposé : une étudiante ayant des problèmes d’obésité se voyait en mannequin vedette (et se faisait appeler Claudia Shoeffler), un élève connaissant de fortes difficultés économiques s’imaginait orphelin, héritier d’une grosse fortune en Suisse... ce qui n’a pas manqué pas de susciter des réactions cruelles de la part de ses camarades. Par ailleurs, à l’adolescence, le fait qu’un rôle ait un caractère sexué entraîne inmanquablement des commentaires : comment constituer un couple ? Même problème pour l’âge : qui acceptera d’être le père ou le fils d’une famille ? Et également pour toutes les relations affectives : quels “ amis ”, présentés comme tels dans la fiction du début du scénario, se parleront encore s’ils se fâchent, un mois après, dans la cour de récréation ?

Tout cela montre bien à quel point le moment du choix des identités est important. Mieux vaut connaître ou sentir son public ... et aménager des portes de sorties honorables en cas de problème. Cela explique aussi vraisemblablement les dernières évolutions didactiques de la simulation, qui se construit désormais autour d’un scénario de cadrage (II.2).

Un jeu

Proposer une simulation, c’est aussi engager les apprenants dans un jeu. Pour certains, cela n’est pas sérieux ; autant montrer l’utilité de la simulation, en donner les objectifs pour la légitimer ou même montrer les textes officiels.

A l’inverse, une fois démarrée, la simulation a une forte capacité d’entraînement. Il peut par exemple être difficile de l’arrêter : dans le cas de *L’immeuble*, F. Debyser propose ainsi d’imaginer la fin de l’immeuble (un incendie, une destruction pour laisser place à un autre bâtiment conforme aux nouvelles normes). Au collège, les apprenants peuvent aussi être tentés de conserver, à la cantine, dans d’autres cours ou lors de soirées, les rôles avantageux qu’ils ont adoptés en classe. Afin de surmonter cet écueil, nous veillons toujours à insérer dans le cours de la simulation des plages plus scolaires en auto-évaluation sur des objectifs plus grammaticaux ou autres (dictées).

Un travail évalué

A force de créer, de jouer, d’intégrer au pas de charge des documents authentiques relevant de supports en tous genres, de multiplier les activités et les productions orales et écrites, on pourrait oublier d’évaluer la simulation globale.

La scène finale théâtralisée est évaluable au moyen de grilles (relatives à la clarté de la prise de parole, à la gestuelle etc.). Il faut bien penser que, lors de la scène finale, tous ne jouent pas en même temps : certaines simulations programment en effet deux scènes finales avec des acteurs différents (par exemple, une matinée et une après-midi dans une agence de voyages avec des employés qui se succèdent en fonction des 35 heures) ; d'autres intègrent des seconds rôles en la personne d'intervenants purement téléphoniques, de voix entendues derrière la porte ou par la fenêtre ou encore à la radio. Ces participations décalées dans le temps ou bien de moindre importance favorisent l'inter-évaluation mais le système éducatif (du carnet de notes) n'est pas toujours en phase avec ce type d'évaluation.

Quoi qu'il en soit, la scène finale n'est qu'un des éléments évalués dans une simulation globale. Les productions écrites intermédiaires peuvent fournir des notes de rédaction (récits, portraits, textes argumentatifs). De même, toute étape peut faire l'objet d'une évaluation : la compréhension d'un dossier de lecture, l'argumentaire d'un débat, la prise de parole lors des mises en commun, la participation aux mini jeux de rôles qui rythment l'avancée d'ensemble de la simulation. Il suffit seulement de mettre en place une évaluation critériée, qui explicite les objectifs et les points clés de la notation.

C'est ainsi, qu'en une trentaine d'années d'existence, les simulations globales ont été expérimentées, avec leurs points forts et leurs points faibles. On notera cependant que dans le secteur de la didactique du français langue étrangère, à l'origine de la méthodologie, certains infléchissements ont été apportés à la version classique de la simulation globale.

II. Principales évolutions méthodologiques

Les trois modifications principales tournent autour de la gestion du temps, du lieu cadre et de l'intégration des nouvelles technologies.

II.1. Une gestion accélérée :

En didactique du français langue étrangère et en particulier auprès des publics professionnels, la tendance est au raccourcissement de la durée de la simulation globale. Des raisons économiques (comme le manque d'argent pour la formation continue) motivent sans aucun doute cet allègement. Mais on peut aussi remarquer que les simulations globales, comme celles pratiquées au collège, avaient tendance à s'étirer (parfois sur un trimestre, une année) et à perdre de vue leurs objectifs. Pour pallier ces inconvénients, les simulations actuelles conduites en FLE et en FLM présentent des canevas d'invention qui réduisent les deux premières étapes prévues dans le modèle classique. Ainsi, pour gagner du temps, l'enseignant ne laisse-t-il plus le choix qu'entre deux ou trois noms pour le lieu thème et les apprenants sont invités à débattre du pour et du contre de chaque proposition. Les identités sont, dans certains canevas d'invention, tirées au sort, etc. Rien d'étonnant alors à ce que la durée moyenne d'une simulation diminue. F. Yaïche propose d'ailleurs, dès 1996, un canevas d'invention type pensé sur quarante heures :

Etablir (10h)	Donner épaisseur	Faire intervenir (10h)
1. le lieu et le milieu (5h)	4. des traces écrites (10h)	5. des événements (5)
2. les identités fictives (5h)	3. des interactions (10h)	et des incidents (5h).

Par rapport aux premières simulations conduites au BELC, ce canevas minore les étapes de lancement de la simulation (décor et identités) au profit des productions orales et écrites qui font le quotidien du lieu-thème (étape “ Donner épaisseur ” déployée sur 20h). La scène finale et ses péripéties bénéficient d’un temps de préparation officiel, égal au lancement du projet. Cela permet d’éviter les dérapages liés à une gestion du temps relâchée.

En entreprise à l’étranger, il faut savoir à présent qu’une simulation peut durer seulement une journée (voire quelques heures) : on organise des simulations de petits déjeuners d’affaires, de repas d’affaires (parfois dans de vrais restaurants), qui sont renouvelées une fois par mois sur une année. La simulation globale prend une forme des plus réduites. D’où l’importance du scénario de cadrage qui complète désormais le canevas d’invention.

II.2. Du lieu thème à l’événement clé : le recours au scénario de cadrage

Les didacticiens adeptes de la simulation globale classique mettent l’accent sur le canevas d’invention. Ils n’évoquent presque jamais la question du “ scénario de cadrage ” qui définit pourtant dans ses grandes lignes le projet de la simulation et préfigure la scène finale. Or, notre expérience (au travers de simulations réalisées en collège en français langue maternelle, en cours de langue intensif en FLE, en cours de techniques d’expression et de communication en école d’ingénieurs) ainsi que des discussions avec une collègue travaillant presque exclusivement au moyen de simulations globales (C. Cali, co-auteur du matériel *La conférence internationale*) laisse penser qu’il s’agit d’un élément capital, de plus en plus utilisé pour conduire une simulation globale.

Permettant de gagner du temps dans l’installation du décor et des identités, le scénario de cadrage introduit une vision plus programmatique et moins ludique dans la conduite de la simulation globale. Il se centre plus sur un événement (le congrès médical, la conférence internationale, les élections municipales, l’émission concours télévisée) que sur un lieu. Cela place d’entrée de jeu la simulation dans une dynamique : on ne s’enlise pas dans les descriptions du décor et le choix des identités. La focalisation sur un événement prédéterminé permet également de serrer au plus près les objectifs de formation et fait converger avec plus d’aisance les productions intermédiaires vers la scène finale.

Le scénario de cadrage est parfois donné oralement : “ nous allons imaginer un village catalan, ses habitants, la vie quotidienne dans ce village qui se voit perturbée par un projet d’autoroute sur la commune... ”. Dans l’idéal, un scénario de cadrage s’apparente à une sorte de didascalie théâtrale qui précise le lieu de l’action, le profil des identités principales, les “ objets de mots ” qui seront mobilisés dans la scène finale (lettres, dossiers, fax) et que la formation donnera l’occasion de rédiger, la nature de la scène finale. Elle comporte deux ou trois phrases qui présentent de nombreuses incises, appositions, apportant des précisions importantes quant à la conduite de la simulation et à son déroulement. Bien entendu, c’est l’enseignant qui rédige ce scénario de cadrage (soit avant d’avoir rencontré ses apprenants, soit en opérant la synthèse de propositions négociées avec eux).

Rédiger un scénario de cadrage clair, concis et bien verrouillé nécessite une part d’entraînement. Voici [insérer une page sous clic éventuellement] plusieurs versions d’un scénario de cadrage pensé pour une même simulation globale, réalisés dans notre cours “ Méthodologies des simulations globales : FLE, FLM, FLS ” par des étudiants de maîtrise de didactique du français langue étrangère, de l’université Paris 3 Sorbonne nouvelle.

Aide :

Données de départ : Un paquebot de croisière, parti du Havre vers Rio de Janeiro.

Travail centré sur l'aménagement de l'île, l'instauration d'une micro-société.

Public d'officiers chargés de questions de logistique et de reconstruction de pays dévastés par la guerre.

Proposition 1 : A la suite d'un naufrage, les passagers et l'équipage d'un paquebot à destination de Rio de Janeiro vivent depuis quelques mois sur une île inconnue de l'Océan Pacifique. Ils ont signalé leur présence en jetant une bouteille à la mer ; aujourd'hui les secours arrivent mais certains ne veulent pas quitter tout ce qu'ils ont construit. (C. Rouquette).

La scène finale (ou plus exactement la dernière journée sur l'île) est bien annoncée mais on n'insiste pas assez sur l'aménagement de l'île, la micro-société à organiser. On manque de données chiffrées (nombre de passagers environ, proportionnellement aux membres de l'équipage) mais on a des mots inutiles (inconnue). Bien pour la bouteille à la mer (objet de mots).

Proposition 2 :

A la suite d'un naufrage, les passagers et l'équipage d'un navire de croisière, parti du Havre et à destination de Rio de Janeiro, se retrouvent sur une île tropicale non répertoriée et s'organisent pour vivre ensemble en attendant d'être secourus. (C. Dedieu).

Bien pour l'aménagement de l'île, mais on ne voit pas se profiler la scène finale. Bien aussi pour " tropicale " qui va servir d'indice pour l'exploitation des ressources naturelles.

Proposition 3 :

La marine brésilienne retrouve une vingtaine de voyageurs du paquebot français " Titan " grâce à une bouteille jetée à la mer. Ce grand navire était parti du Havre le 5 mars 1995 à destination de Rio de Janeiro. Suite à événement tragique, " Titan " était porté disparu depuis 6 mois. Les vingt naufragés ont dû organiser une nouvelle vie sur une île déserte, l'île : " Caïman ". (V. Krstic et I. Berdah).

Jouable dans le cadre d'une simulation, version intensive, sur une petite semaine, car beaucoup d'éléments sont donnés (noms ; bouteille à la mer). Une contradiction : parti en 95, porté disparu depuis 6 mois.

Proposition 4 :

Le capitaine du paquebot à destination de Rio de Janeiro, élu responsable de l'île, veut dissuader les rescapés du naufrage de quitter ce lieu paisible et hospitalier où la vie s'est organisée. Après avoir réuni tout le monde sur la plage, il déclame son discours qui se conclura par un vote.

Le début n'est pas formulé assez clairement ; personne ne sait qu'il y a eu le naufrage ni qui sont les rescapés. La scène finale, par contre, est bien posée.

Proposition 5 :

A la suite d'un naufrage, les rescapés d'un paquebot à destination de Rio de Janeiro organisent leur survie sur une île déserte et décident de construire un radeau pour s'en échapper. (I. Brinckmann)

Synthétique, clair. On pourrait dire pour mieux démarquer la scène finale autour du radeau : " et décident, au bout d'un mois, de construire). Préciser aussi les rescapés (une dizaine de passagers et les six membres d'équipage).

Proposition 6 :

Victimes d'un naufrage, les passagers et l'équipage d'un paquebot français se sont retrouvés sur une île déserte. Ils doivent s'organiser et trouver une solution à leur crise. (S. Dahmani).
Synthétique, il manque un peu le type d'île pour l'aménagement du territoire.

Proposition 7 :

A la suite d'un naufrage d'un navire parti du Havre en France et qui devait se rendre à Rio de Janeiro, un groupe de touristes (une vingtaine) et l'équipage du navire se retrouvent naufragés sur une île déserte en plein milieu du Pacifique. Après s'être organisés pour survivre : habitat, recherche de nourriture, mise en place d'un code de vie, ils construisent un radeau en vue d'évasion. Une date de départ est prévue mais la veille, un hélicoptère de la compagnie de sauvetage en mer les repère et tous sont sauvés. (L. Bore et A. Rouleau-Veron).

Bien mené, un peu trop directif sur la scène finale (ou trop précis, pas de surprise?).

Proposition 8 :

Dernier jour avant le départ en radeau d'un groupe de 17 personnes qui se sont retrouvées sur une île déserte après le naufrage de leur navire lors 'un voyage entre le Havre et Rio de Janeiro un mois auparavant. (L. Cichiello).

Tout est bien en place.

Si vous n'êtes pas exercé à ce type de scénario, vous pouvez cependant en trouver des exemples tout prêts sur Internet. De nombreuses aides pédagogiques existent, qui se centrent sur des événements précis, tels le Tour de France :

[\[fromulus.chez.tiscali.fr/html/simulation/simu_index.htm\]](http://fromulus.chez.tiscali.fr/html/simulation/simu_index.htm)

ou

[\[fromulus.chez.tiscali.fr/html/simulation/simu_tour_journ.html\]](http://fromulus.chez.tiscali.fr/html/simulation/simu_tour_journ.html).

C'est d'ailleurs l'un des tournants de la méthodologie que de prendre volontiers appui sur les nouvelles technologies.

II.3. L'apport d'internet :

D'un point de vue historique, il faut souligner qu'après avoir connu un relatif âge d'or, à partir des années 1990 les simulations globales sont devenues plus confidentielles en français langue étrangère. Peut-être parce que leur mise en place demande une importante planification de l'enseignement et aussi beaucoup de tact et de diplomatie. On note cependant qu'en français des affaires ou en français des relations internationales la pratique des simulations globales sur objectifs spécifiques (dites aussi "simulations fonctionnelles") est restée plus vivace. De fait, il est des enseignants qui n'enseignent que de cette manière tant elle est dynamisante et créative.

Pour le FLE et le FLM, on constate depuis cinq ans environ un renouveau de simulations globales FLE par le biais d'Internet. Un site regroupant les expériences en Fle les plus intéressantes (Le point du Fle) offre les exemples suivants : le voyage interplanétaire, la croisière fluviale, Le réveillon du nouvel an, Un week-end dans le Dauphiné [http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/simul.htm]. Il s'agit d'expériences pour la plupart réexploitables en FLM. Certaines simulations sont également destinées à des publics de langue maternelle précise (en l'occurrence, l'anglais). Le fait est que dans la zone géographique de l'Amérique du Nord (USA et Canada), la pratique pédagogique s'est bien diffusée auprès de jeunes publics mais aussi auprès d'adultes et de professionnels (en FOS). Un article intitulé "Simulations globales : le surf et la survie" dans *Le français dans le monde* n° 292 témoigne du succès de cette méthodologie en ces endroits :

"Simulations globales : le surf ou la vie

Durant l'année 1997, le BCLE de San Francisco a organisé dans les Etats du l'Ouest américain (Californie, Montana, Colorado, Arizona) une série de stages de formation sur le thème "Simulations globales et Interne". L'objet de ces stages, outre le stade de la formation à une pratique pédagogique parfois encore méconnue, consistait en une réflexion sur les passerelles méthodologiques logiquement attendues entre la pratique de la simulation globale et son utilisation sur le web. [...] Dans sa préface de *L'immeuble*, Francis Debyser écrit : "en quelque sorte, les simulations globales ont choisi, avec dix ans d'avance, l'exploitation pédagogique de la réalité virtuelle" . Patrick Charrière, Michèle Claude Magnin.

Actuellement, les pays de l'ex-bloc soviétique manifestent également un vif intérêt pour cette méthodologie d'enseignement. La Pologne, par exemple, propose à ses enseignants de français des séminaires de formation de formateurs en faisant venir des spécialistes didacticiens français. Nous ne pouvons ici livrer le détail de toutes les simulations globales conduites de part et d'autres, mais il est clair qu'Internet donne un second souffle à la méthodologie, soit en offrant des documents ressources, soit en servant de vitrine aux simulations pratiquées sur différents terrains. Parmi les expériences les plus originales, on peut citer celles du journal intercommunal (avec deux classes de deux villes françaises de régions différentes), réalisé à distance par le biais du courrier électronique.

Les simulations globales : quel avenir ?

Devant les dernières évolutions de la méthodologie classique, on aura compris qu'il faut désormais parler de méthodologies au pluriel. La diversité est aussi plus que jamais du côté des publics : FLS, FLM mais aussi FLS (avec des simulations à visée intégratives comme " Le quartier ", " La fête de quartier "). Partout où la dynamique classe est problématique, la simulation peut intervenir, comme le montre la simulation " Les hauts de Blémont " effectuée en CLIS dans l'académie de Metz Nancy

[www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/hautsdeblemont/village/projet.htm].

La simulation peut même être le moyen de fédérer en un projet global des élèves isolés, comme ces primo-arrivants scolarisés en Ariège, répartis par deux ou trois dans plusieurs établissements, avec un même enseignant itinérant (J. Ségura). Le site

[www.immeuble2004.levillage.org]

en est un bel exemple, qui expose les productions des apprenants impliqués dans le programme FLE/FLS 09.

Enfin, la globalité de la simulation est également porteuse d'avenir. On voit émerger en FLE des simulations globales mêlant plusieurs langues, plusieurs disciplines. Pour le FLM, les projets d'établissements interdisciplinaires (mêlant français, mathématique, histoire, dessin et sport à l'occasion de simulation de villages ou d'immeubles) entrent dans une telle dynamique. Pour les classes de CLIN et de CLA, cette interdisciplinarité est un atout majeur du projet didactique de FLS comme le soulignait déjà en 2001, le didacticien et ancien directeur du BELC, D. Bertrand sur le site :

[www.rfi.fr/fichiers/langue_française/LangageActuel/EntrevueAvec/]

La simulation globale paraît donc avoir de beaux jours devant elle, en FLM comme en FLS.

Cela étant, en se répandant, en se démultipliant, cette méthodologie ne manquera pas de connaître une certaine usure. Quand des élèves de troisième auront déjà pratiqué deux ou trois simulations sur des thèmes différents dans leur parcours scolaire, accueilleront-ils encore ce type de projet avec le même enthousiasme ? C'est sans doute là la rançon du succès propre à

toute méthodologie d'enseignement des langues reconnue. Mais pour l'heure, les simulations globales sont suffisamment neuves pour ne pas perdre de leur attrait. Alors profitons-en !